

Trabajo Fin de Máster

¡Ahí!: Análisis de la escuela neoliberal y una posible
escapatoria

There!: Analysis of neoliberal school and a possible
getaway

Autor

Miguel **GÁLLEGO RODRÍGUEZ**

Director

Joaquín FORTANET FERNÁNDEZ

Índice

I.	Introducción.....	3
II.	Discurso neoliberal y educación	4
	Modernización como exigencia.....	4
	Solapamiento léxico	7
	Nueva visión de la educación	10
III.	Nuevas prácticas educativas	15
	Métodos y pruebas estandarizadas	15
	Evaluación por competencias	19
	Tecnologías de la información y la comunicación.....	20
	Aprendizaje a lo largo de la vida	21
	Nueva gestión.....	23
IV.	Esbozo de una posible escapatoria	26
	Una pequeña historia de lo común	26
	La enseñanza como común.....	31
V.	Conclusiones	36
	Bibliografía:	38

I. Introducción

Sin que estas líneas pretendan abordar un pormenorizado análisis del neoliberalismo o tan siquiera de su influencia en la escuela, pues sus tentáculos son muchos y precisan de intervenciones teórico-prácticas desde la filosofía, la economía, la sociología, la psicología, etc., sí que aspiramos a esbozar un resumido panorama de la situación que enfrenta la educación en la era del neoliberalismo.

Para ello, procederemos a realizar un análisis del discurso neoliberal implantado hace relativamente poco tiempo en aulas y programas educativos; buscaremos descifrar sus modos de (auto)justificación ideológica; revisaremos las reformas y agendas educativas que han hecho posible su total implantación, así como las pedagogías y estrategias básicas puestas en marcha.

Por último, lejos de aspirar a poder ofrecer la alternativa definitiva, pretendemos trazar el posible desplazamiento de esta concepción neoliberal hacia un horizonte abierto para la pedagogía crítica y emancipatoria. Como vía de salida, ante tanto pesimismo, proponemos recuperar y crear lo común en la educación, con todos sus problemas y con todas sus contradicciones. Recuperar porque siempre ha estado *ahí* y crear porque todavía reclama de todas las potencialidades (éticas, políticas) del *ahí* defendido por Jorge Riechmann.

“Ahí: todos los desafíos, todos los recursos, todas las posibilidades” (Riechmann, 2014)

Porque no hace falta ir más allá.

II. Discurso neoliberal y educación

A lo largo de las últimas décadas, tanto en España como en el resto del mundo, la ideología neoliberal ha ido adquiriendo un carácter hegemónico, lo que ha supuesto que haya podido ir amoldando a sus intereses, sucesivos cambios legislativos, con especial virulencia en los sectores públicos desarrollados por el Estado de Bienestar (*Welfare State*): sanidad y educación. Estos dos sectores se enfrentan a una arremetida mayor por el mero hecho de suponer una mayor protección para la ciudadanía, protección que ha de ser mermada según los criterios neoliberales.

El nacimiento de la ideología neoliberal se suele establecer con la aparición de gobiernos conservadores en Reino Unido (con Margaret Thatcher, 1979) y en EEUU (con Ronald Reagan, 1981) que “apostaron por políticas netamente mercantilistas, herederas del economicismo liberal y conservador que arremetió con fuerza contra el Estado de Bienestar, entendido como un modelo de capitalismo regulado que surgió de la unificación de la socialdemocracia y el keynesianismo” (Luengo Navas y Saura, 2012: 112).¹ Sin embargo, el discurso que compone esta ideología, con su léxico y sus formas argumentativas, ha calado más hondo y no solo se sitúa en esferas conservadoras de ambiente anglosajón, sino que impregna la vasta mayoría de países desarrollados. El discurso, entonces, ha tenido un aspecto central para la difusión e implantación de la ideología neoliberal.

Modernización como exigencia

Por lo tanto, actualmente nos hallamos ante una base ideológica que no es meramente conservadora, sino al contrario, que hibrida de manera natural con el progresismo. *Progreso* es, de hecho, una de las palabras tótem del neoliberalismo. Y así, la introducción de ideología y medidas neoliberales en el sector educativo ha sido efectuado por partidos denominados progresistas: *New Labour* en Reino Unido (McCafferty, 2010), y PSOE en España (Fernández Liria, 2017).

Como se suele afirmar, nuestra idea de progreso surge en los siglos XVII y XVIII, secularizando la novedosa concepción de la historia que realiza Agustín de Hipona

¹ También lo podemos establecer con el *Nacimiento de la biopolítica* de Michel Foucault (2007), en el curso del *Collège de France* en 1979

(Contreras Peláez, 2003). Se rompe con el plan ascendente de la Providencia, de los designios de Dios, para mantener solamente la línea de ascenso, de progreso. Logrando el progreso, de esta manera, sustentarse en sí mismo, pues ya no requiere una justificación ulterior. Al no haber dios capaz, el progreso se constituye como verdad autoevidente. Así, el progreso pasa a ser un motor de la Historia, también con tintes emancipadores y revolucionarios². La fe en el progreso cristaliza de manera plena en Turgot y Condorcet (Nisbet, 1986). Y siguiendo la línea histórica, vemos en Marx un recibimiento, en parte acrítico, de la concepción liberal de progreso. Emulando las nueve etapas del progreso de Condorcet, se sigue viendo la historia como una historia del progreso: feudalismo, creación de la burguesía y estados-nación, nacimiento del proletariado y conquista del comunismo. Si bien estos *avances* son continuamente discutidos en plena lucha de clases y, por tanto, el progreso no es necesariamente de continuo ascendente, las condiciones de vida sí que van progresando y convergiendo en una providencia secular como es el comunismo como fin de la lucha de clases. Vemos así cómo en la teleología marxiana la apuesta por el progreso es una apuesta por la emancipación. Y, por tanto, con múltiples riesgos: recordemos que Marx defendió la invasión de México o de la India con el propósito de que así se industrializaran más rápidamente y engendraran un proletario vencedor.

Después de Marx, la bandera del progreso ha sido un baluarte de la izquierda. Sin embargo, en el segundo tercio del siglo XX empieza a emerger una confusión entre izquierda y derecha, entre progreso y conservadurismo³. Es tres décadas más adelante cuando surge el neoliberalismo y cuando extiende, a lo largo del tercer tercio del siglo, su influencia, gracias a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el BM (Banco Mundial) y otros organismos supranacionales, a la práctica totalidad de los países desarrollados y a muchos en vías de desarrollo⁴. Con esta comunión entre progreso y liberalismo, el neoliberalismo se convierte en hegemónico. Se hace evidente que una derecha refractaria al progreso es ya decimonónica (*Santiago y cierra España* como caricatura). La derecha *moderna* es (neo)liberal. En nuestros tiempos, pues, la idea de progreso está completamente aceptada, es casi inane por su obviedad. Y así

² Cabe mencionar, por su excepcionalidad, a dos pensadores coetáneos como contraejemplo: Rousseau, en Francia; Herder, en Alemania (Contreras, 2003).

³ Cogemos como referencia a Benjamin con sus *Tesis sobre filosofía de la historia* (1938) y a Dwight MacDonald con *Radicales contra progresistas* (1946).

⁴ Nótese cómo el lenguaje prescribe progreso y desarrollismo.

luce tanto en emblemas nacionales (Brasil: *Ordem e progresso*) como en partidos políticos con ansia de centralidad (Upyd: Unión, progreso y democracia). Así, la bandera del progreso es erigida por los adalides del *statu quo*.

El progreso, en definitiva, es el almacén teórico sobre el que se asienta el desarrollismo. De esta manera, el capitalismo actual, definido como un *desarrollar eterno*, se basa en una búsqueda constante de aumento de la productividad y en un crecimiento económico perpetuo. Un desarrollismo sin límites, sin final, pues lo importante es el progreso continuo, aun a costa de la vida humana o la vida del planeta. No tiene finalidad última ni límite alguno (pues hasta los límites biofísicos del mundo son ignorados). Y así, con la pérdida de toda teleología, el desarrollismo y el progreso se justifican a sí mismos y fían sus problemas, en una huida hacia delante, a la innovación, a la productividad y al crecimiento económico. El desarrollismo no es, claro, propiedad exclusiva del capitalismo, pero el neoliberalismo hace uso de ello hasta el exceso, formando parte de su fundamento ideológico.

Ante tal planteamiento, el discurso neoliberal trata de *modernizar* la escuela, lo que se ha vuelto, y poca gente puede enfrentarse a ello, una exigencia. Esta palabra, modernizar, tan ampliamente usada para referirse a la educación, tan ligada a la ideología del progreso, es usada por su carácter hegemónico, pues es fundamento ideológico del propio neoliberalismo.

Como hemos visto, la fe en el progreso es vital, fe en el progreso en sí mismo: en el crecimiento continuo, en un mejoramiento de la productividad y en la fuerza de la investigación, el desarrollo y la innovación. Y así lo indica la concepción capitalista de crecimiento imparable, de búsqueda de mayores bienes, de creación continua: nuevos productos y nuevos mercados. El neoliberalismo, para su propia supervivencia, debe estar en continuo cambio, en permanente creación y, por tanto, en permanente destrucción. Luego el neoliberalismo, con su *modernización* de la escuela, pretende abrir el enorme espacio económico que supone la educación (y, por supuesto, la sanidad) en términos de inversión y de consumo, mercantilizando lo que antes estaba reservado para el Estado. Esto lo hace en una doble dimensión: por un lado, con la monetización, cuantificación y supervisión de las funciones clásicas de la escuela y la pedagogía; por otro lado, con la creación de pedagogías y actividades escolares consumibles: consumir, tirar y consumir.

Solapamiento léxico

El discurso neoliberal va más allá de lo político y lo económico, abarca la totalidad de los saberes del entramado social. Si bien este lenguaje nace de una vertiente económica, ha impregnado, muy hondamente, el discurso educativo. Este aspecto no es baladí, pues, aunque normalmente cada palabra, especialmente en el ámbito educativo, tenga un ramillete de significaciones, se suele colar, y con la fuerza que el sistema económico le aporta, una interpretación (neo)liberal. Hoy, el *solapamiento léxico*, en palabras de Laval (2004), es abrumador, es decir, el desembarco de léxico de órbita económica en la educación, resultando en una nueva visión de la escuela y de la educación. Más aun teniendo en cuenta el elemento central que posee el discurso para una mayor *concienciación neoliberal*. Siguiendo la línea que abrió John L. Austin en su *Cómo hacer cosas con palabras*, el lenguaje es performativo, las palabras, efectivamente, hacen cosas. Por lo que nombrar un concepto con bagaje económico, con reminiscencias neoliberales, aportará, efectivamente, un sustrato de ideología neoliberal.

Así, por ejemplo, el término “eficacia”, ampliamente introducido por normativas educativas, podría referirse, simplemente, a una eficacia pedagógica, como puede existir en cualquier profesión, así un hortelano eficaz, un bombero eficaz o un pastor eficaz. Sin embargo, como advierte Laval: “la *eficacia* de la enseñanza [...] tiende entonces a confundirse con lo que los economistas llaman la *eficiencia*, que consiste en maximizar los resultados cuantificados” (Laval, 2004: 274). De esta manera surge, como justificación inapelable, la cuantificación, que es uno de los corolarios de la educación neoliberal más dañinos, ya que supondrá el aumento de las desigualdades y un impulso a la escuela privada, como veremos más adelante. De forma parecida, el término “calidad” introducido en España como elemento preeminente por el Partido Popular en la LOMCE (léase Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), conlleva la misma conclusión. La palabra “calidad” proviene, en este sentido, del sistema de evaluación y control por parte de grandes empresas, es decir, del departamento de calidad. También trasvasado a departamentos institucionales: Calidad Europea, verbigracia. Luego este término, en última consideración, supone la introducción de pautas de control de la actividad docente, ya sea mediante la dirección del claustro⁵, imponiendo un modelo gerencial, tan propio de la empresa privada, ya sea por agencias estatales o supraestatales, lo que supone,

⁵ Recuérdese que la LOMCE añade funciones de supervisión al director

nuevamente, la introducción de evaluaciones y mediciones. Así, según Saura, “se alienta un discurso de mejora de la educación fundamentado únicamente en el aumento constante de los resultados de evaluación del alumnado y prácticas de rendición de cuentas del profesorado” (Luengo Navas y Saura, 2012: 121). A modo de muestra, la ley estadounidense de 2002 *No child left behind* ofrecía recompensas monetarias tanto a centros docentes como a profesores particulares, según se cumplieran una serie de parámetros (Burch, 2009; citado en Luengo Navas y Saura, 2012). Dentro del panorama español, el Programa de Calidad de la Junta de Andalucía⁶ también propone una monetización por méritos, por lo que supone una estrategia de control (de lo controlable teleméricamente, es decir, lo cuantificable) y un traslado de la actividad docente a aspectos puramente métricos.

De la misma manera se habla de “innovación”. Se dice que las escuelas siguen el mismo modelo de siempre, que hace trescientos años ya existían la pizarra, la tiza, el maestro y alumnos en disposición de filas hacia la pizarra, que es el único campo que no ha *progresado* y que debe estar a la altura de su tiempo, del desarrollo técnico. Estos fragmentos aparentemente ciertos e inofensivos suponen, por un lado, el olvido de los vencidos por el transcurso de la historia pedagógica, como diría Benjamin: todas las pedagogías críticas que han sido desarrolladas y, sobre todo, puestas en práctica, todas las alternativas que abrieron el campo de la experiencia pedagógica, ignoradas ahora en aras de una teleología de la innovación. Por otro lado, supone la aceptación acrítica de la tecnología y sus usos. Por ello, la palabra innovación también contiene un cariz ideológico que es preciso tener en cuenta. La innovación se ha erigido como otro tótem mágico, el nuevo elemento “central” en las últimas publicaciones sobre cultura empresarial y gerencialismo (Alonso y Fernández Rodríguez, 2018), el cual ha conseguido impregnar en toda la sociedad, pero muy especialmente en el ámbito de la educación.

Ahora, hay un permanente redescubrimiento de la rueda, en el que aparecen constantemente metodologías *nuevas*, en las que lo que más importa no es ya su contenido, pues son muy parecidos entre sí o respecto a lo anterior, sino su mera forma, su nombre y su marca registrada. Así, para el discurso hegemónico, más que corrientes pedagógicas que engloban prácticas y reflexiones docentes, se prioriza su atomización en una doble dimensión: aislamiento de toda práctica docente, de su contexto, de cualquier

⁶ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)

discurso crítico; encapsulamiento, procurando su autosuficiencia y autojustificación, para una mayor consumibilidad. De esta manera, las metodologías son apoyadas por conglomerados de empresas, se venden y se compran. A modo de ejemplo, una de las metodologías de moda, *the flipped classroom*, es además una marca registrada con tentáculos en multitud de empresas educativas. Otro ejemplo: Pearson PLC, la mayor empresa educativa del mundo, cotiza en la Bolsa de Londres y Nueva York, es responsable del negocio de los exámenes estandarizados de la mentada ley estadounidense de 2002, de la prueba PISA (2015-2018). (Futuro educativo, 2018)

La otra cara de la innovación es la aceptación sistemática y acrítica del uso de TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación. No queremos añadir aquí ningún comentario antitecnológico⁷, solo denunciar el alto componente neoliberal que supone a distintos niveles: por un lado, el gasto continuo en aparatos electrónicos según dicta el mercado, con su correspondiente obsolescencia a nivel de *hardware* (con defectos programados) o de *software* (con actualizaciones incompatibles); por otro, la rapidez de implementación que se exige, al ritmo de mercado, hace imposible que el Estado asuma la tecnología o siquiera el soporte de la misma, derivando su gestión a empresas privadas, lo que sirve, además, de justificación para cualquier otra externalización. Además, estas empresas tampoco pueden ser locales, o siquiera nacionales⁸, por sus requerimientos de inversión y de penetración en el mercado, es decir, se requiere de una posición poderosa, tanto como un estado, y con la agilidad y escrúpulos de una empresa, redundando en un solo beneficio de grandes empresas norteamericanas y en la creación de grandes monopolios⁹.

Por otro lado, se suele olvidar que la innovación, en la literatura de empresa, corresponde todavía a programas de inversión pública, así como que en la “prehistoria” del concepto contemporáneo de innovación, como “búsqueda de la ventaja competitiva en todos los campos del orden social, desde las personas a los territorios” (Alonso y Fernández Rodríguez, 2018), surge con la ayuda masiva de dinero público a programas de innovación, posteriormente privatizados (con la creación de maíz y soja genéticamente modificada en EEUU, como ejemplo inicial y paradigmático). Es decir, que el actual ciclo

⁷ La sola advertencia presagia lo arraigada que está la tecnología, que cualquier precaución precisa de sucesivas justificaciones.

⁸ Como ejemplo de éxito, aunque con reticencias, podemos nombrar Vitalinux, distribución GNU/Linux desarrollado en Aragón y auspiciado por la DGA (Vitalinux EDU DGA).

⁹ Google, Facebook, Amazon, Apple y Microsoft. No hay más.

de inversión privada en “innovación” se sigue de una extracción de lo público a lo privado.

Otro término que ha desembarcado de un economicismo ramplón puede ser el “emprendimiento”, tan en boga en la actualidad y que opera en todos los discursos educativos. La escuela debe enseñar el emprendimiento, se suele decir, y de hecho es una competencia para evaluar por la actual legislación. Así mismo, uno de los objetivos de etapa de Bachillerato desarrollados por el Gobierno de España propone: “afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico”¹⁰. Y no se refiere únicamente a un sentido actitudinal, sino que llega a todos los niveles, por ejemplo, lo encontramos en el currículo de Filosofía de 1º de Bachillerato del Gobierno de Aragón: “Crit.FI.6.24. Valorar la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad”.

Otras palabras que sobrepujan con fuerza son “gobernanza” o “liderazgo”, alentadas por un neoliberalismo global, que ve como los antiguos liderazgos están siendo sustituidos por otro más multilateral y flexible. Así, la gobernanza referirá a la creación y manejo de entidades supranacionales que sean capaces de *liderar* el cambio a nivel global, también permite trasladar confusión a la distinción entre propiedad pública y propiedad privada (Alonso y Fernández Rodríguez, 2018) y, por tanto, facilita la inclusión de nuevos mercados en la economía global.

Nueva visión de la educación

La “gran ola neoliberal” ha reestructurado la visión que como sociedad tenemos de la educación. Esta visión es un mero transvase del mundo de la empresa. O, más bien, una nueva concepción del mundo y de las relaciones sociales tras el agotamiento del fordismo. Con ello, hay una revaloración de la vida humana antes cercenada por la producción en cadena, así se ponderan (de manera interesada) la autonomía, la flexibilidad, la creatividad, *thinking out the box*, etc. A consecuencia de todo lo anterior, nace la idea de “capital humano”, es decir, la inclusión de la formación, y la vida humana en general, como factor productivo. Así, no se trata solo la cantidad de la fuerza de trabajo,

¹⁰ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre

sino especialmente de su calidad, añadiendo a teorías clásicas de la economía esta nueva fuerza inmaterial. Ya el propio nombre apunta a una economización de la vida y, en especial, de la formación. Así será como Jacob Mincer y Haim Ofek (1982; citado en Laval, 2004) estudiaron la *depreciación* del capital humano, esto es, la vejez y la incapacitación que suponen las nuevas tecnologías.

De esta manera, la institución escolar tiene la misión evidente de formar a futuros trabajadores, estos deberán tener nuevas aptitudes y nuevos conocimientos para adaptarse a las nuevas necesidades de las empresas y así surgirá esta nueva pasión empresarial por la escuela. No es este un asunto meramente actual: la triple misión educativa republicana era formar ciudadanos, formar trabajadores y construir lo humano. Sin embargo, ahora va mucho más lejos. En palabras de McCafferty: “it is only in the 21st century that the relationship between education and business (reconfigured as ‘partnership’) is both, practically and ideologically, promoted and glorified¹¹” (McCafferty, 2010, p. 544). En la actualidad, la configuración de fuerza de trabajo no está tan solo en programas de experiencia laboral, como en el pasado. Ahora, el currículo oficial y el paraoficial (editoriales de libros de texto) está repleto de ideología neoliberal: promoción del libre mercado y de los intereses de las empresas, sin olvidar la participación empresarial en el día a día escolar¹².

Este movimiento de inclusión del mundo empresarial en la escuela se justifica por la suposición de que la escuela y la empresa del siglo XXI tienen los mismos intereses, esto es, reforzar la autonomía y el desarrollo individual. Se obvia, entonces, la relación de fuerzas entre ellas, es decir, el sometimiento de la escuela a la economía, entendiéndolas, simplemente, como esferas independientes que, casualmente, convergen en sus finalidades. Esta unión entre desarrollo personal y beneficio económico, tanto social como individual, ha sido repetidamente defendida en los últimos años. Por ejemplo, en James W. Guthrie, experto analista para la OCDE: “Cada vez se considera más la inteligencia humana —cuando ha sido desarrollada por la educación y se asocia a competencias muy especializadas— como el recurso económico primordial de una nación, del que esta última tiene una máxima necesidad” (James W. Guthrie, citado en Laval,

¹¹ “Es solamente en el siglo XXI cuando la relación entre educación y negocio (reconfigurada como ‘contractual’) es, a la vez, práctica e ideológicamente, promovida y glorificada”

¹² Como ejemplo terrorífico, aunque alejado geográficamente, puede citarse a “Channel One”, creado en 1989, una especie de “telediario” escolar que supone hasta el 80% de publicidad en sus doce minutos diarios y de obligado visionado para el alumnado.

2004). Esto es, la educación cotiza en bolsa y es considerada por los analistas como un importante valor del Producto Interior Bruto de un estado, pero la publicidad que recibe el estudiante se refiere a su beneficio individual.

La noción de “capital humano”, en definitiva, supone, en palabras de Christian Laval, “la justificación económica a los gastos educativos” (Laval, 2004: 60) pues la formación es un nuevo factor de producción (además de capital y trabajo) y, por tanto, susceptible de inversión. La formación se entiende, entonces, por los años de escolaridad (con igual valoración tanto a nivel cognitivo como a nivel de aptitudes: comportamiento y habilidades sociales) y de experiencia (ya sea profesional o no). Así, se completa el desplazamiento que marca la manera de justificar el gasto educativo por parte de la sociedad. Desde una perspectiva de formar ciudadanos y trabajadores (como funciones distintas y complementarias) hasta la nueva concepción de formar “capital humano”, donde la noción de formar trabajadores no es ya solo la principal, sino que engloba y define lo que significa ser un buen ciudadano. De esta manera, se elimina el “desinterés” humanista, pues cada saber¹³ tiene una utilidad: sirve para producir. Así, se comprueba la economización de la sociedad, donde todo debe justificarse en términos económicos, basarse en sus métodos y medirse según sus reglas. Se puede apreciar, a modo de ejemplo, en el preámbulo de la LOMCE (Boletín Oficial del Estado, 2013):

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.

El término de “capital humano”, de hecho, proviene de Gary Becker (1964; citado en Laval, 2004), Nobel de economía en 1992. Según Becker, la educación no es solo una inversión estatal, sino individual, por tanto, cada alumno debe invertir en su educación de manera racional-utilitarista. Así, un alumno *dotado* invierte en estudios, pues saca mucho beneficio con poco esfuerzo, mientras que el alumno *no dotado* decide empezar su carrera laboral, pues su aprovechamiento en educación no compensa su inversión y, además,

¹³ La noción de saber también ha mutado, alejándose del saber teórico hacia una comprensión más práctica, difuminando barreras entre ambas e incluso entre alto y bajo saber.

como contraprestación gana experiencia laboral (que, recordemos, también es conocimiento) más tempranamente que sus compañeros. Esta explicación sociológica del fracaso escolar, proveniente del liberalismo más salvaje, supone, por un lado, una economización total de la educación (nótese en el lenguaje, una vez más); por otro, supone una individualización extrema de la educación, en la que cada persona es una mónada insertada en un sistema económico. Como vemos, es una justificación muy conservadora en el terreno social, pues, al fin y al cabo, cada uno, como “empresario de sí mismo”, acaba donde decide, como si todos tuvieran las mismas oportunidades y facilidades. Y, sin embargo, es completamente compatible con la “modernización” de la escuela, de innovaciones y revoluciones pedagógicas.

Los futuros trabajadores, como poseedores de fuerza de trabajo y “capital humano”, deberán adecuarse a los vaivenes del mercado. De esta forma, la mayor virtud es la flexibilidad, pues ya se ha roto la estabilidad laboral y cada trabajador se debe emplear en multitud de trabajos. Además, debe actualizarse permanentemente al avance de la tecnología. Efectivamente, la “flexibilidad” pasa a ser elemento diferenciador de la nueva escuela, donde pivotarán las demás nociones innovadoras. Este cambio corresponde a la superación del fordismo (trabajo en cadena, estandarización) para llegar al toyotismo (flexibilidad laboral y alta rotación en los puestos de trabajo, trabajadores multifuncionales que puedan manejar varias máquinas diferentes, fomento del trabajo en equipo y la identificación transclase entre jefe-subalterno).

Como consecuencia de todo esto, el vínculo, antaño sagrado, entre diploma y empleo se ha desvanecido. Esta conexión nunca ha sido unívoca, pero mantenía, sobre todo en la administración pública, una serie de *derechos* aprobados mediante convenios. Esta suerte de derechos provenía de la legitimidad de la institución que emitía los títulos. Ahora, debido a la obsolescencia del trabajador, estos títulos tienden a ser temporales: “ningún diploma tendrá legitimidad permanente” (Attali, citado en Fernández Liria *et al.*, 2017). Esta *desinstitucionalidad* supone una pérdida de seguridad que ofrece la propia institución, pero también el colectivo profesional. Así, aun pudiendo tener aspectos positivos, como la inclusión de valores no formales en el entorno profesional, sobre todo para las clases más desfavorecidas, no hace más que ahondar en una atomización social en la que cada individuo no está adscrito a ningún colectivo que defienda sus derechos y en la que es evaluado únicamente en base a sus propias *competencias*, que estarán determinadas por el mercado y continuamente evaluadas en el trabajo. Por tanto, el trabajo

pierde paulatinamente toda dimensión jurídica y colectiva, proyectándose como una mercancía más que circula entre el empleador y los trabajadores.

Esta nueva gestión de la educación se exhibe como democratizadora, pues se evita cualquier constricción por la administración que, además, conlleva un gran proceso de descentralización. Cada cual, por su cuenta, es capaz de innovar, esto es, de crear *riqueza* educativa. Las relaciones de poder tratan de aparentar horizontalidad con jerarquías volubles adaptadas al conocimiento y el capital humano, promoviendo así un nuevo tipo de liderazgo. Los límites de las organizaciones se desdibujan en aras de una mayor identificación personal con la empresa, las oficinas “estilo Google” tratan de diluir las diferencias entre trabajo, ocio y vivienda. Siguiendo el modelo de empresas japonesas de los sesenta y setenta (el posteriormente llamado toyotismo) se busca una identificación emocional con la empresa y, por tanto, se trata de prescindir de una obediencia ciega. De esta manera, se promueven vínculos directos entre trabajadores y empresa, por lo que se establece un relato empresarial dentro de la propia empresa¹⁴. En este contexto es donde se promociona la creatividad individual y la cultura del *entrepreneurship* tan coreada, que más bien se ve desplazada como *intrapeneurship*, pues en el capitalismo de las grandes corporaciones se pretende canalizar esta expresión creativa en un curso meramente lucrativo (Laval, 2004). Así, estos “trabajadores empresariales”, despojados de toda colectividad, tendrán que disponer de todo un ramillete de competencias personales en las que se incluye la flexibilidad, la asunción de riesgo y la educación emocional.

¹⁴ Como ejemplos que afectan a la juventud zaragozana podemos nombrar a Decathlon, Amazon y Zara.

III. Nuevas prácticas educativas

Siguiendo el modelo transnacional que corresponde al mercado mundial, los gobiernos mundiales, en nuestro caso europeos, se comprometen a transformar los sistemas educativos con esta orientación de escuela “eficaz”, siguiendo las recomendaciones de la OCDE y de las organizaciones financieras y comerciales internacionales que marcan las políticas educativas. Así, por ejemplo, podemos ver las recomendaciones del Consejo de Europa, en Lisboa 2000 y posteriores estrategias europeas que responden a estos planteamientos.

Este enfoque supone un gran cambio, pues su objetivo principal es el de la producción de capital humano para aumentar la competitividad económica indispensable en el marco de la globalización. Se pretende pasar de una escuela “centralizada” y “costosa” a una educación “flexible” y “eficaz”, organizada según el modelo de la empresa. La escuela entendida como empresa que presta un servicio personalizado a los *usuarios-clientes* deseosos de adquirir un bien individual que aumente su ventaja competitiva. Así, la inspiración neoliberal se percibe como única vía para la reforma de la educación, otras políticas educativas se consideran o bien retrógradas o bien utópicas (Laval, 2004). De esta manera, este enfoque teórico-político marca las agendas educativas en las reformas nacionales y supone una serie de nuevas prácticas educativas y nuevas formas de organización y dirección escolar, así como nuevos servicios que ofrecer, que, si bien tienen concreciones locales, marcan unas líneas de carácter transnacional que vamos a intentar caracterizar.

La ideología subyacente será la llamada “empresarialización de la educación” (“*enterprising education*”) (McCafferty, 2010). El programa por cumplir será, entonces, abrir el espacio que ocupaba la educación a una economía liberal y esto será llevado a cabo por tres grandes vectores señalados por Laval y Weber (2002). Primero: la finalidad de la escuela cambia, esto es, la justificación de la sociedad frente al gasto educativo. Se pasa de la búsqueda de la unidad cultural de una comunidad política y social o de la unificación estatal de la sociedad a la eficacia económica de una sociedad orientada a objetivos productivos y comerciales, una finalidad explícitamente económica. Como consecuencia, se da una importancia creciente a las comparaciones internacionales y la educación pasa de bien colectivo a bien privado. Segundo: el discurso del *management* se asimila, como se ha mencionado previamente, y pasa a ser efectivo en el control de los

centros educativos. Así, se introducen mecanismos de orden, control y evaluación calcados del ámbito empresarial: determinación de objetivos en cifras; dotación de medios condicionados por los objetivos; afirmación del liderazgo de los *managers*; evaluación y comparación de resultados con indicadores de referencia (los llamados *benchmarks*); premios y sanciones según resultados; definición e instauración de buenas prácticas generalizables; uso intensivo de las TIC; etc. Conviene apuntar que estas recomendaciones, provenientes de la Comisión Europea, se basan en el *New Public Management* de Gran Bretaña, remarcando el carácter anglosajón de estas políticas. Y tercero: se da una “marketización” de la escuela. La escolarización no se realiza por norma administrativa, por sector de residencia, sino por el derecho a la libre elección, elección que realizan las familias según calidad e imagen de la escuela. Se desarrollan estrategias de competitividad, de las familias para elegir buena escuela y de las escuelas para elegir buenos alumnos. Los sistemas educativos tienden a fraccionarse: un sistema público popular para los más desfavorecidos y uno privado, en gran parte confesional, que participa de esta visión. Se da la paradoja de que la escuela confesional pasa de un estado premoderno a la punta de la posmodernidad liberal.

Estas nuevas políticas promueven un determinado modo de gestión educativa: aparte de las mencionadas más arriba, destacan el reducir, o al menos contener, los gastos públicos de educación favoreciendo en lo posible el gasto privado; descentralizar las decisiones en el ámbito local y aumentar la autonomía de los establecimientos; introducir mecanismos competitivos en el funcionamiento de los centros para estimular su eficacia; emplear herramientas de gestión de las empresas privadas y la lógica del *management* para aumentar la presión y el control sobre los profesores, el resto del personal y el alumnado mismo, etc. Pero el control lingüístico y normativo no queda ahí, se publicitan y se imponen pedagogías en busca de una mayor rentabilidad. Ahora, pasaremos a examinar más detalladamente cuáles son estas nuevas orientaciones pedagógicas, que hemos resumido en métodos y pruebas estandarizadas, evaluación por competencias, uso de tecnologías de la información y la comunicación y aprendizaje a lo largo de la vida.

Métodos y pruebas estandarizadas

Los sistemas estandarizados y la rendición de cuentas constituyen un pilar esencial sobre el que se asienta el discurso educativo que toma como referencia la ideología neoliberal. Esta estandarización de la escuela se expresa principalmente en el uso de

evaluaciones del rendimiento escolar de alumnos y, por tanto, también de profesores y centros. Esto se realiza tomando por iguales a todos los agentes educativos sin importar sus contextos e historias, alentando la competitividad entre todos esos agentes, lo que tiene como consecuencia, así mismo, la estandarización de métodos y la perversión del uso de metodologías orientadas a la adquisición de destrezas y competencias que posibiliten la resolución de estas pruebas (el llamado *teaching for the test*, o enseñar para el examen). De esta forma, se está marcando tanto el currículo como la metodología.

En última instancia, esta visión conlleva ver la pedagogía como la organizadora de mecanismos de control. Siguiendo la línea foucaultiana (Foucault, 2007) y su noción de biopolítica, Saura y Luengo (2015) consideran que la evaluación estandarizada se configura como un dispositivo fundamental de la biopolítica en educación. La biopolítica educativa provoca, entre otras cosas, que calen en el alumnado la legitimación de la lógica disciplinaria, los diversos sistemas de clasificación social o intelectual que perpetúan las líneas divisorias que distinguen normalidad de anormalidad, en definitiva, la hegemonía de la estandarización como regulación de los conjuntos poblacionales.

Las políticas educativas como acciones que representan el poder institucional suponen una construcción del conocimiento y del poder. En este marco las pruebas de evaluación estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas con incentivos económicos a los docentes son dos tecnologías de control, de privatización encubierta en la educación pública como mecanismos endógenos que transforman las prácticas educativas (Saura, Luengo 2013). Asimismo promueven la competitividad entre alumnos, entre docentes y entre centros dentro de la lógica de mercado en la que se inscriben.

Tanto en nuestro país como en Europa se está desarrollando ya un control a través de resultados de las pruebas estandarizadas, en concreto a través de las evaluaciones de diagnóstico y de los informes PISA. Estas pruebas consisten en test que valoran al alumnado y lo clasifican por medio de la cuantificación. En estas pruebas de evaluación estandarizadas imperan los conocimientos propios del interés capitalista y los sistemas de competencias propios del neoliberalismo, junto con la primacía de los saberes matemáticos, científicos y lingüísticos, que defienden los intereses neoconservadores (Michael Apple, 2002; citado por Luengo y Saura, 2013), propiciando el abandono del relato humanista en la educación e imponiéndose el interés del sistema capitalista, lo que ha supuesto una evidente degradación de disciplinas tan importantes para el desarrollo humano como son la filosofía, las letras clásicas, el arte y todo aquello que escapa de una

lógica instrumental. Estas premisas van permeando en las formas de hacer de las escuelas, conformando así sus prácticas cotidianas.

Bonal y Tarabini (2011) destacan el Programa Pisa como un mecanismo de estandarización predominante en la Unión Europea al realizar la evaluación educativa de centros, regiones y países, estableciendo pruebas homogéneas que comparan sistemas educativos diferentes, sin tener en cuenta la especificidad y la diferencia de contextos y composición socioeconómica de las poblaciones. Por lo tanto, el verdadero fin de estos sistemas sería el de influir sobre las políticas educativas nacionales a través de una lógica de comparaciones continuas que se presentan como soluciones técnicas.

En un artículo monográfico sobre el papel de Pisa en España, Bonal y Tarabini (2013) demuestran que los resultados de PISA han jugado un papel clave en la configuración de la educación hegemónica española, en sus discursos, políticas y prácticas, estableciendo el marco de lo deseable y factible en educación. Identifican dos mecanismos principales, selectividad e instrumentalización, que se han convertido en un recurso en el discurso de política educativa internacional aun reconociendo el papel activo de los actores nacionales.

Así mismo, Tarabini junto a Montes (2015) estudian la LOMCE en este contexto, demostrando que sus propuestas suponen un riesgo para la equidad de nuestro sistema educativo, siendo que no supone una mejora en términos de calidad y eficiencia, que son los criterios que las justifican teóricamente. Se pone de manifiesto que, si bien uno de los objetivos explícitos prioritarios es la reducción del Abandono Escolar Prematuro, los instrumentos que se establecen para ello son muy limitados, ya que se basan en una selección estratégica e instrumental de las evidencias internacionales que en realidad sirven para legitimar una reforma de un talante neoconservador y neoliberal. Es decir, se opta por la competición entre centros y los mecanismos de mercado para pretender mejorar la calidad del sistema educativo. Sin embargo, hay que ser conscientes del rol que juegan los centros educativos en problemas como el del abandono escolar en el que tienen un papel activo. En el estudio de Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015) analizan cómo los centros, como contextos micropolíticos, gestionan los riesgos del AEP (abandono escolar prematuro) y aplican diferentes lógicas que se pueden caracterizar como de heterogeneidad – acompañamiento – omisión – expulsión. Teniendo en cuenta la importancia de los contextos y las oportunidades diferentes y de los efectos de la clase social, los centros deberían articular estrategias preventivas teniendo en cuenta todo ello.

Evaluación por competencias

La programación del currículo y la evaluación del alumnado por competencias que se ha impuesto como nuevo paradigma en las políticas educativas occidentales se inscribe también en este proceso de “reforma educativa”, en el contexto de cambios producidos por la acelerada globalización. Es decir, forma parte del contexto actual de transición de nuestras sociedades de sistemas industriales basados en el trabajo, en los que las cualificaciones eran específicas para tareas prescritas, como es propio de la primera modernidad, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias propias de la “era de la información” o de la “sociedad del conocimiento”.

Este enfoque forma parte del conjunto de valores y prácticas educativas de la educación neoliberal. De hecho, la procedencia originaria del término “competencia” viene del mundo empresarial y profesional y sus objetivos lo vinculan a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. Como hemos visto en otros aspectos de esta línea educativa, los currículos formulados en términos de competencias se están extendiendo desde el mundo empresarial y de la formación profesional a la educación en general, incluida la universitaria, promovidos por gobiernos conservadores o socialdemócratas, apoyados por organizaciones internacionales como la OCDE o el Banco Mundial (Bolívar, 2008).

Se trata fundamentalmente de una enseñanza-aprendizaje troceada en una multitud de competencias, modulando así los conocimientos de acuerdo con determinadas demandas o necesidades expresadas desde las empresas o los mercados laborales y profesionales. Esto tiene como consecuencia la descontextualización y atomización de las competencias y conocimientos. Así mismo, se supeditan los objetivos de la enseñanza a los de la evaluación, siendo esta el criterio principal del aprendizaje, reduciendo lo que el alumnado puede aprender a lo que puede ser evaluado. Esta preminencia de la evaluación potencia unos conocimientos formateados para la competencia y relega el aprendizaje de organizar los conocimientos (Del Rey, 2011) y un aprendizaje más humanista en valores y desarrollo personal. En palabras de Del Rey (2011) se trata de “las competencias contra los saberes” en un proceso “hacia una sociedad de la ignorancia” dentro de un proyecto neoliberal supeditado al mercado económico. Así, la educación por competencias responde más bien a exigencias de facilidad y utilidad, a demandas de mercados en los que esas competencias se adquieren. Del mismo modo, Fernández Liria llega a decir que

la labor docente está sufriendo una transformación que “implica una descualificación específica que se sustituye por una recualificación adaptada a los dictados de la ideología pedagógica” (Fernández Liria et al., 2017), pues los conocimientos “académicos” son reemplazados progresivamente por conocimientos “competenciales”, ahondando en una atomización social que diluye cualquier gremio o grupo que se sustente fuera de cualquier relación comercial.

Otro aspecto que cabe destacar es que, en concurrencia con otros aspectos de esta sociedad globalizada que potencia la dualización social, este tipo de formación fomenta la creación de un sector social formado por profesionales muy formados, científicos, pensadores que integran la clase dirigente, y una masa de profesionales solo formados en algunas competencias que tienen empleos provisionales, bajos salarios, son poco reciclables y fácilmente sustituibles, lo que Del Rey (2011) llama “una formación para lumpen profesionales”. En definitiva, con este enfoque solo se aprenden los saberes desde una perspectiva pragmática para ser utilizados como destrezas, habilidades sin necesidad de comprender y sobre todo poder explicar y generar nuevos saberes, lo que el filósofo francés Jean Claude Michea llama “la enseñanza de la ignorancia” (Michea, 2006, citado por del Rey, 2011).

Tecnologías de la información y la comunicación

Como hemos visto, la educación se considera que debe responder a una sociedad digital también llamada “sociedad del conocimiento” en el marco de un mercado global dirigido por corporaciones multinacionales y grandes instituciones financieras. Este nuevo papel de la educación impulsado por los organismos intergubernamentales deviene de su consideración como elemento esencial de la economía. Esto se concreta, entre otras cosas, en la insistencia en la necesidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela como un nuevo paradigma, muchas veces asumido de forma acrítica. Es evidente que la educación debe formar en la utilización de estas herramientas como nueva alfabetización y superación de brechas digitales y que debe utilizar dichos equipamientos y tecnologías. Sin embargo, Paredes (2012), en su análisis de estos programas que se generalizan en España, como el de Escuela 2.0, plantea que muchas veces estos no tienen que ver con un modelo educativo, ni siquiera con el uso de nuevas tecnologías como herramientas de desarrollo, sino solamente con negocios y mercantilización. Así, dice, no se debate y se define un modelo educativo, ni teorías y

estrategias psicopedagógicas, ni un diseño curricular, ni metodologías, ni siquiera sobre criterios de formación en TIC. Se trata, la mayoría de las veces, de consumir tecnología en un contexto educativo mercantilizado. Estos programas, como el de las “pizarras digitales” estudiado por José Luis Murillo (2010) acaban redundando en los beneficios de unas cuantas grandes compañías tecnológicas y telefónicas, ya que se trabaja con software propietario, no libre, con la consecuente dependencia tecnológica y económica. También apuestan por mantener el ciclo de compra de libros de texto, en beneficio del sector editorial, muchas veces intermediario en la adquisición de material tecnológico de los centros educativos. Estas estrategias de compra no tienen en cuenta a los docentes, su libertad de cátedra, su experiencia o su formación. Sin embargo, como también apunta Jordi Adell (2009), “la enseñanza 2.0 no debería plantearse como negocio, sino como oportunidad de cambio de valores respecto al conocimiento, el proceso de aprendizaje, la metodología y el compartir materiales y recursos” y no solamente consumo y “educación para el consumo”.

Aprendizaje a lo largo de la vida

Según plantea la UNESCO, el aprendizaje a lo largo de la vida, como su nombre lo indica, se funda en la integración del aprendizaje y la vida y comprende actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante diversas modalidades (educación formal, no formal e informal), que en conjunto responden a una amplia gama de necesidades y exigencias relativas al aprendizaje. El aprendizaje a lo largo de la vida se encuentra en el centro del debate internacional, ya que forma parte del Objetivo de Desarrollo Sostenible n°4 de la Agenda mundial 2030, que insta a los países a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promocionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida”. Vemos, pues, que en el debate en el marco de lo que se ha venido trabajando como educación de las personas adultas, educación permanente, desarrollo comunitario, educación popular, etc. está logrando hacerse con una posición hegemónica la concepción neoliberal que se plantea detrás de la definición de aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta concepción es, en gran medida, una convención entre las organizaciones internacionales, como la OCDE, la Unión Europea, el Banco Mundial, la APEC: *Asian-Pacific Economic Cooperation* y la UNESCO. Este significado se basa en lo que estas organizaciones intergubernamentales piensan acerca de la globalización y de la economía

mundial que la sustenta. Se acuña este enfoque dentro de una concepción de la educación en la que su función debe ser revisada para satisfacer las necesidades de la economía mundial posindustrial basada en el conocimiento y la información y orientada a los servicios (Rizvi, 2010).

El propio concepto de “Educación a lo largo de la vida” (*lifelong learning*) acentúa la necesidad de adquirir toda clase de habilidades, intereses y conocimientos desde una edad preescolar hasta más allá de la jubilación, promoviendo una mercantilización de la educación tanto a nivel formal como no formal y responsabilizando al sujeto de su propia educación, que se contempla como una inversión económica personal. Asimismo promueve el desarrollo del conocimiento y las competencias que permiten a cada ciudadano adaptarse a una sociedad basada en el conocimiento y a participar como sujeto individual e individualizado en todos los aspectos de la vida social y económica, siendo esta progresivamente definida por la globalización (Rizvi, 2010).

La OCDE ha sido la principal garante del “aprendizaje para toda la vida”, que supone difuminar la escolaridad y el mundo laboral, para que, trabajando ambas esferas estrechamente, se beneficie tanto la persona como la empresa. Así se defiende:

“El aprendizaje de por vida debe responder a varios objetivos: favorecer la realización personal, especialmente enriquecer el ocio (en particular durante la jubilación); reforzar los valores democráticos; animar la vida colectiva; mantener la cohesión social; y favorecer la innovación, la productividad y el crecimiento económico”

Nótese que este “desarrollo personal” sigue las directrices de ser (pese a lo anteriormente citado) individualizador. Anima la diferenciación entre trabajadores para una mayor empleabilidad individual (frente a una colectiva). También es utilitarista, pues considera la realización personal en virtud de su empleabilidad (o de consumo de ocio para los jubilados “en particular”). Así mismo, es congruente con la capacitación de lo que se ha llamado “trabajadores cognitivos” (*knowledge workers*) por parte de ERT, principal *think tank* europeo que agrupa a la patronal europea, centrado, sobre todo, en educación. Estos trabajadores son los que tienen un “valor añadido” en la denominada “era de la información” o del “capitalismo cognitivo”, donde la producción del saber está bajo la influencia de la economía global y, así, el conocimiento se supone un bien privado que se convierte en una *inversión* para el sujeto racional-utilitarista.

Como vemos, no se trata aquí de una propuesta emancipadora, como podría ser, por ejemplo, la que en su momento hiciera Ivan Illich (2011) con su defensa de una sociedad desescolarizada en la que la educación habría de darse al margen de las instituciones, y a lo largo de toda la vida, mediante relaciones de enseñanza-aprendizaje entre iguales. Aunque es un ideal que en su formulación simple es muy razonable e incluso deseable, ha sido un componente importante dentro del imaginario neoliberal. Promovido por las organizaciones internacionales ha sido algo más específico y se encuentra dentro del discurso más amplio del crecimiento económico y la competitividad. Como señalan Field y Leicester (2000, citado por Rizvi 2010), este discurso ha surgido principalmente de la evolución de la economía, incluyendo acontecimientos tales como “la rápida difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, la constante aplicación de la ciencia y la tecnología, y la globalización en el comercio de bienes y servicios”.

Este es el planteamiento explícito de la OCDE (1996) según la cual “el aumento del ritmo de la globalización y el cambio tecnológico, la naturaleza cambiante del mercado laboral y el envejecimiento de la población, se encuentran entre las fuerzas que refuerzan la necesidad del mejoramiento del trabajo y las habilidades a lo largo de una vida”.

Nueva gestión

Las propuestas de las políticas educativas neoliberales, además de marcar unos principios y condicionar unas prácticas educativas, conllevan unos nuevos modelos de gestión y de control de centros y profesorado. De lo expuesto hasta el momento ya hemos visto lo que suponen enfoques basados en la evaluación y el aprendizaje por competencias y la estandarización de métodos basados en pruebas externas y el uso de las TIC, que promueven la competitividad, y que están suponiendo grandes cambios en las formas de gestión.

La gestión educativa funciona, así, como un sistema de control. La OCDE es una clara defensora de la gestión educativa con prácticas similares a la gestión empresarial. Así se apuesta por el “gerente educativo”, al que se le otorga más influencia y poder en el reclutamiento de los docentes y libertad para manejar los recursos humanos y financieros (OCDE, 2008, citado por Luengo y Saura, 2013).

Existe una íntima relación entre esta nueva gestión gerencial y algunas de las prácticas educativas que hemos descrito. En concreto, se puede destacar la evaluación estandarizada que se relaciona con la transparencia de resultados y la publicidad de estos como medida de información a las familias de cara a la escolarización, junto a la creación de distritos únicos de escolarización. Esta concepción de mercado en la dinámica escolar se apoya en el principio ideológico de libertad de enseñanza de carácter neoliberal. Se avanza en estas políticas neoliberales, que en definitiva lo que hacen es mantener los privilegios de las familias socioeconómicamente más privilegiadas. En una revisión sistemática de la OCDE sobre las políticas de libertad de elección de centros en numerosos países, se constatan trabajos empíricos sobre los procesos de segregación escolar socioeconómica, étnica y de rendimiento (Saura y Muñoz, 2016). En el contexto español se demuestra según los distintos análisis recogidos por Saura y Muñoz (2016) que las familias con mejor posición social y económica, así como las que poseen mayores expectativas de éxito escolar, prefieren optar por la red de centros privados, lo que produce procesos de segregación escolar.

Asimismo se promueven unas prácticas gerenciales de carácter empresarial y se apuesta por la descentralización y la autonomía de los centros. En el caso español la LOMCE en su artículo 120 recoge que “Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados”. El Ministerio de Educación español, basado en un informe de la OCDE, apunta que la autonomía escolar se diferencia en tres modalidades: pedagógica, organizativa y de gestión (Saura y Muñoz, 2016).

Estos estilos de gestión forman parte de una propuesta de privatización encubierta. Siguiendo a Saura y Muñoz (2016), vemos que el discurso de autonomía pedagógica que proclama la LOMCE se fundamenta esencialmente, a nivel pedagógico, en la especialización de los centros escolares mediante la creación de nuevos itinerarios y nuevas materias para ajustar las ofertas a las demandas de las familias y a la proximidad de las facultades y centros de Educación Superior. Esto supone una mayor burocratización de las funciones docentes, basadas en la rendición de cuentas, y una diferenciación de los centros educativos para promover distinciones y competencia entre ellos. Pero aún es más evidente la apuesta por la autonomía de gestión de los centros, siguiendo un modelo de

gestión empresarial que tiene que ver con las relaciones de poder. Esto se focaliza principalmente en cambios en las formas de dirección, mayores rendiciones de cuentas basadas en resultados, utilización de lenguajes propios del mercado, apropiación de un discurso sobre la calidad de los centros que se relaciona con la jerarquización y la promoción de dinámicas de competencia, nuevas dinámicas de gestión de recursos humanos y verticalidad en la elección de la dirección por parte de la administración y no ya del claustro de profesores.

A todo ello debemos sumar las consecuencias que la crisis de 2008 trae a las políticas educativas, con consecuencias en la organización y la gestión fruto de la disminución de presupuestos y otros cambios realizados en este contexto, destacando la proletarización de la función pública, y en concreto de la docente, con recorte de salarios y empeoramiento de las condiciones laborales, los cambios en las políticas de formación continuada y el empeoramiento de las condiciones de aprendizaje en las escuelas como desaparición de desdoblamientos, profesorado de apoyo, atención a familias y estudiantes etc. (Paredes, 2012).

Esencialmente, las nuevas propuestas de gestión educativa son las siguientes: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares. Todo ello constituye una nueva cultura, modificando la praxis educativa, las relaciones de poder dentro de los centros y la identidad del profesorado, profundizando en una individualización de los sujetos y una economización de las relaciones entre ellos.

IV. Esbozo de una posible escapatoria

La pregunta que nos asalta es sencilla: ¿cómo podemos salir de esta espiral neoliberal? La respuesta, en todo caso, no lo es. Parece que nos encontramos ante un callejón sin salida. El progreso es ahora el mejor argumento de la derecha neoliberal y cualquier propuesta política consigue ser reificada por el capitalismo. Sin embargo, creemos que hay una posible vía de escape en la recuperación del discurso acerca de lo común, el cual será analizado tanto diacrónicamente como en su potencialidad para el campo de la enseñanza.

De nuevo, no es necesario sino echar hacia atrás la mirada para encontrar viejos caminos que nos guíen, como este de Heráclito, recogido en *Razón común* de Agustín García Calvo (1999). “Para los que están despiertos hay un mundo u ordenación único y común o público, mientras que de los que están durmiendo cada uno se desvía a uno privado y propio suyo” (Fragmento 5; 89 D-K).

Una pequeña historia de lo común

La tradición liberal supone la distinción entre bienes privados y públicos, entre propiedad privada y propiedad pública, entre mercado y Estado. El Estado tiene la doble función de proteger los bienes privados y proveer los bienes públicos que es incapaz de aportar el mercado. La noción de los comunes, empero, promete superar estas dualidades.

La teoría clásica de los “bienes” (*commons*) desarrollada por Richard Musgrave y Paul Samuelson en la década de 1950 (Laval y Dardot, 2015) distingue dos etiquetas que catalogan a todo bien: exclusividad, es decir, el poder de cercar y hacer un uso exclusivo; rivalidad, que se da por el hecho de que el uso de un individuo disminuye o afecta negativamente el uso de este bien para los demás. De esta manera, los bienes privados son exclusivos y rivales (una posesión, por ejemplo, de un cartón de leche de avena) y los bienes públicos *puros* son no exclusivos y no rivales (el alumbrado público o “la defensa nacional”). Así, los bienes se clasifican por su naturaleza intrínseca y esta determina qué forma de producirlos es más eficiente, el mercado para los bienes privados y el Estado para los bienes públicos, pues cada individuo, siguiendo su razón instrumental, no puede satisfacer la creación de bienes públicos.

La ideología neoliberal ha ido trasmutando este esquema (aceptado por Adam Smith) para considerar los bienes públicos como aptos para el mercado. Así, por ejemplo, la Unión Europea, en sus recomendaciones, dejó de llamarlos “bienes públicos” para crear la denominación “bienes de interés general”, que, ahora sí, se podrían ofrecer por empresas privadas. Esta justificación surge con la llamada “Tragedia de los comunes” del ecologista Garret Hardin (1968, citado en Rendueles y Subirats, 2016) quien propone que un bien común (o sea, público) no puede ser bien gestionado por la comunidad, como fue el caso de la caza de bisontes en el Oeste americano, con la que estas comunidades agotaron su medio de supervivencia. Hardin propone entonces dos únicas vías para solucionar esta tragedia: la propiedad privada (al privatizar el bien común, cada uno gestiona de manera respetuosa su supervivencia) y la burocracia (es decir, un control externo a la comunidad: el Estado). Dada la escasa fama de defender el Estado, tanto para la izquierda como para la derecha, la conclusión lógica fue asignar el papel de proveedor y protector al mercado, llegando al sueño neoliberal de liberalizar bienes, estados y sujetos.

Sin embargo, no olvidemos que teníamos dos categorías: exclusividad y rivalidad. La clasificación de bienes, entonces, aumenta a cuatro (2^2). Se añadirían, pues, dos categorías que han quedado, generalmente, relegadas en esta teoría clásica: los bienes exclusivos y no rivales (cotos de caza, por ejemplo), llamados bienes de club (*commons club*), de uso libre para sus socios; y los bienes no exclusivos y rivales (pantanos, pastos, etc.), que serían los denominados bienes comunes (*common goods*). Hardin propicia una confusión entre estos bienes comunes (el ejemplo de los bisontes, mismamente) y los bienes públicos. Aunque este trabajo haya sido utilizado para la justificación neoliberal, Elinor Olstrom (1990, citado en Rendueles y Subirats, 2016) investigó este tipo de bienes como crítica a esta concepción. En su estudio invierte la carga de prueba, pues da cuenta de multitud de colectividades que gestionaban exitosamente un bien común, considerando que la “tragedia” ha sido una excepción y no la regla. De esta forma, la verdadera tragedia radica en la incapacidad explicativa de la teoría neoliberal, pues no es capaz de explicar cómo funciona la gestión de bienes comunes. Del mismo modo, el dilema del prisionero no hace más que explicitar la incapacidad de la teoría racional del sujeto para demostrar por qué la gente coopera (Rendueles, 2016).

La argumentación de Olstrom, empero, va mucho más lejos. Entre el Estado como medio coercitivo externo y el Mercado no hay un estado de guerra hobbesiano, ni siquiera una amalgama de individuos insatisfechos, lo que se generan son colectividades, colectividades que crecen alrededor de bienes comunes y que los gestionan con avidez. El elemento central de esta disposición es que cada bien común organiza una institución (Olstrom lo llama Teoría institucionalista de los bienes). De esta manera, la organización corresponde a una serie de reglas, por lo general consuetudinarias, que marca su futuro.

La problemática que genera el trabajo de Olstrom es que su estudio se centra en colectividades pequeñas, comprensibles y fácilmente abordables, pero, ¿cómo trasladar estas ideas a las sociedades masificadas contemporáneas? Una posibilidad sería hipostasiar la colectividad en el Estado, posibilidad que queda automáticamente descartada por todos los peligros destructores que entraña, pero sobre todo por una advertencia muy simple que debemos a Simone Weil (1996): “el Estado no se puede amar”, la burocracia no se puede amar. De esta manera, surge el clásico problema del polizón (*free rider*). Con la fundación del Estado moderno, con la razón instrumental de Hobbes, aparece el polizón como problema: aquel que se aprovecha de los beneficios generados por la sociedad, pero sin realizar la carga de trabajo necesaria para ello. De ahí que en la tradición política se haya hablado de una serie de deberes y de derechos. En los bienes comunes también sucede así, cada bien institucionalizado procura una serie de obligaciones y de deberes. La diferencia radica, como hemos mencionado, en que el Estado es “frío y no puede ser amado” y los deberes no son para con la comunidad sino con el Estado. Cambiar todas las relaciones por un aparato burocrático no puede hacer más que producir polizones (y quizás solo puedan ser combatidos por el Leviatán de Hobbes).

Pero hay un autor clásico que se revuelve contra el problema del *free rider*: Kant. Con el imperativo categórico, Kant hace un ataque frontal hacia el polizón. “Actúa de tal forma que tu máxima pueda convertirse en ley universal”, como reza la primera formulación. En el imperativo categórico nuestras acciones morales refieren a una institución, por ejemplo, respetar una fila de compra refiere a la institución “hacer la fila”. Así, lo que se propone es que cada acción sea un consecuente lógico con la institución a la que refiere, es decir, que si se universaliza nuestra máxima, por ejemplo, saltarse la fila, la institución debe regirse de la misma forma, en este caso, la fila ya no existe, no

tiene sentido, y Kant nos dirá que es una acción inmoral. Por tanto, aunque el imperativo categórico en realidad no pueda decidir sobre la eticidad de nuestras acciones, podemos concluir que es un elemento conservador. Conservador de instituciones, de hacer la fila o de cualquier otra. El famoso rigorismo kantiano es rigorista porque toma al Estado como base política. Sin embargo, es un buen método para la conservación de los comunes. Volviendo con Weil: el deber es anterior a todo derecho, el deber es primigenio, base de toda relación. Esta es la lógica de organización de los comunes.

Sin embargo, el problema permanece intacto: cómo trasladar esta pulsión comunitaria a escala estatal. Autores contemporáneos (André Gorz, vgr.) han visto el nacimiento de los “comunes digitales” como la salvación a esta distancia. Con la era informática, surgen bienes públicos que nos permiten copiar y compartir y que en última instancia socavan las lógicas del capitalismo. Esta posición ha sido vista, con razón, como tecno-optimista. Además, sigue confundiendo los bienes públicos propios del ciberespacio (no exclusivos, no rivales) con los bienes comunes. Los bienes digitales han tenido un doble destino. Por un lado, se han dado nuevos *enclosures* (cercamientos) digitales, por ejemplo, este Trabajo de Fin de Máster ha sido elaborado con una copia electrónica que no puede compartirse y que caduca a los 21 días. Pero, por otro lado, sí que ha tenido un impacto en los modos de relaciones capitalistas. Los nuevos gurús del *management* que mencionábamos con anterioridad están muy cómodos con los comunes digitales que, a la postre, son contradictorios. Si André Gorz (1997, citado en laval y Dardot, 2015) plantea los comunes digitales como elementos que facilitan la cooperación y que socavan, por tanto, la competición asociada al capitalismo, la vulgata neoliberal también evoca a la cooperación y también promete una nueva época. Y también propone crear lo común, aunque de una manera tramposa: producir lo común solo de manera interna, es decir, dentro de una empresa. Así se entienden las nuevas oficinas “estilo Google”. O también el nuevo marketing: con la creación de comunidades para explotar comercialmente sus redes y conexiones, que luego aprovechan la mano de obra barata y gratuita. Por decirlo con otras palabras: “Podríamos llegar a decir que el capital, más que proporcionar una cooperación, expropia la cooperación como elemento central de la explotación de la fuerza de trabajo biopolítica” (Hardt y Negri, 2011).

El ejemplo del marketing es revelador, pues siempre ha llevado la cabecera de la innovación y la creatividad respecto al resto de la empresa. Si bien hace ya tiempo que

vemos a gente con ropa mostrando marcas de manera voluntaria y no remunerada, lo que responde a la creación de comunidades y de pertenencia a un grupo, ahora los consumidores son también productores, es la comunidad con su “inteligencia colectiva” la que produce, en parte, el objeto. Con ello, se pone a “los consumidores a trabajar, a hacer de ellos coproductores de la mercancía y de su propio sometimiento” (Laval y Dardot, 2015). En el neoliberalismo, volvemos a decirlo, las técnicas de subjetividad se refinan para crear esta autoexplotación.

Por otro lado, también se difuminan las distinciones entre ocio y trabajo. Suele mostrarse al *hacker*, además, como ideal de trabajador: entusiasta, creativo, novedoso y con un horario de trabajo difuso, conectado individual y globalmente a otros individuos vía nuevas tecnologías. Estas últimas serán el epítome del éxito empresarial y de la desregulación. Sin embargo, aunque se suela exigir eliminar trabas estatales y administrativas para poder desplegar su “novedoso” modelo empresarial, estas firmas tecnológicas requieren de un sistema “ultraburocratizado” (Alonso, Fernández Rodríguez, 2018). También en palabras de Laval y Dardot (2013: 335) “el *neomanagement* no es antiburocrático. Corresponde a una nueva fase, más individualizada, más competitiva, de la racionalidad burocrática”. De una burocracia capitalista pasamos a un discurso antiburocrático que devenga en una nueva burocracia neoliberal, no una desregulación sino una regulación en favor de las élites financieras. Los comunes digitales también requieren de una institución que los organice. Así, vemos que en la literatura del *management* se explica cómo lo común debe ser regulado para su expropiación y cómo es conveniente que esa organización no sea democrática (Laval, 2004), es decir, se da apariencia de horizontalidad para su creación, pero manteniendo la misma jerarquía vertical para su comercialización. Conviene recalcarlo: un gobierno de lo común no tiene que ser democrático ni bueno en sí mismo. Tampoco es espontáneo, sino que surge con los elementos que le hacen posible. A Internet, por ejemplo, se la presupone, como hemos mencionado, neutral y facilitadora de la cooperación, pero se suele olvidar que no es un efecto natural de lo común, sino que se debe a su arquitectura diseñada por investigadores universitarios que trataban de escapar de la verticalidad que suponían –suponen– las revistas científicas. Y también, como vemos recientemente, estos presupuestos pueden cambiar, y están cambiado, debido al devenir empresarial.

De acuerdo con Marx, el trabajo muerto impone su lógica frente al trabajo vivo, redundando en la cosificación del trabajador. Esta transformación no es casual ni espontánea, opera por el despojamiento de las condiciones de vida existentes (la acumulación originaria) y por la pulsión vital de trabajar (trabajo no como pecado original, sino como constituyente del yo). Con los comunes podemos establecer un paralelismo. De acuerdo con Harvey (2013), el capitalismo actúa por “acumulación por despojamiento”, es decir, una acumulación originaria *permanente* que extrae, por tanto, las instituciones del común para su explotación; y también se aprovecha de la necesidad de cooperación de cada sujeto. Para Laval y Dardot (2015), la expansión capitalista refiere a “una acumulación por subordinación ampliada y profundizada de todos los elementos de la vida”. Así, en esta necesidad de doble alienación, en el trabajo y en la socialización, en el lugar de trabajo y en el ocio, se requiere de establecer, más que nunca, tecnologías del yo, como apuntaba Foucault, que supongan una autodisciplina que instaure a la policía y al patrón dentro de nosotros mismos.

La enseñanza como común

El problema de la escalabilidad desde comunidades pequeñas a grandes organizaciones de escala mundial sigue operando, aunque, como nos enseñan los comunes digitales, con quien resulta más complejo realizar compromisos duraderos no es tanto con la población como cantidad innumerable, sino como “masa” (Rendueles, 2016). Realizar compromisos, en definitiva, en términos de deber. De deber hacia la comunidad, refiriéndonos aquí a un deber weiliano. El problema, claro, no se soluciona, se desplaza a cómo crear comunidades, a cómo definir la comunidad en una sociedad neoliberal.

Para ello se ha sustituido la idea del bien común (*Commons*) por su acción, el “hacer común” (*commoning*). Así, no es el bien el que determina cada colectividad, sino que “[l]a ‘comunidad’ serían aquellos que están interesados en defender el espacio o recurso común” (Subirats, 2016). Aquí, resuena la concepción de lo humano como trabajador y como cooperante. En esta misma línea, David Harvey propone superar el modelo de fábrica como lugar privilegiado para constatar la contradicción capital-trabajo para llegar al barrio, donde se evidencian las construcciones de común fuera de lógicas mercantilistas.

Por otro lado, Harvey (2013) sostiene que a una escala superior se requieren estructuras jerárquicas: “particularly at the global level, some sort of enclosure is often the best way to preserve valued commons”¹⁵. También hay que tener en cuenta el papel elitista que pueden suponer los comunes. Como comenta César Rendueles, “la espontaneidad colaborativa digital es de clase media, digital y occidental” (Rendueles, 2016). Podríamos añadir la brecha de género: el 87% de las ediciones de la Wikipedia están hechas por hombres (Rodríguez, 2011).

Por tanto, también se hace patente la necesidad de estructuras más rígidas. En el tema educativo se hace palpable. Escuelas de vanguardia, libertarias, o como se quiera llamarlas, redundan en un elitismo y un aislamiento social. Es decir, recurren, de facto, en un cercamiento a las clases empobrecidas. Es la escuela pública la que garantiza la inclusión y la diversidad, o como dice Fernández Liria, la burocracia es una herramienta necesaria porque iguala (Fernández Liria, 2017). Si la educación siempre ha sido reivindicada como transformadora, ahora también puede ser defendida como herramienta para lo común (Gidwani y Baviskar, 2010).

Apostamos por la creación de redes: para llegar donde no llega ni el mercado ni el estado. Andy Hargreaves y Michael Fullan, en su libro *Capital profesional* (que no despiste el título, su subtítulo es más explicativo: transformar la enseñanza en *cada* escuela [subrayado nuestro]), proponen “crear una responsabilidad profesional colectiva sin que degenera ni en pensamiento de grupo dominante ni en colegialidad forzosa” (Hargreaves y Fullan, 2014). Su análisis queda enteramente atravesado por la pregunta cómo ser un buen maestro. La respuesta no puede ser más *común*: crear comunidades de profesores, de prácticas educativas, entre centros, departamentos y comunidades educativas. En sus palabras: crear capital profesional.

Según la lógica del capital empresarial, de retorno económico, la formación docente consistiría en buscar talento, aprovecharlo hasta que la persona se agote y, en la medida de lo posible, reemplazarlo por tecnología. El profesor como “*widget* humano”¹⁶. En cambio, el capital profesional se centra en el diálogo dentro de la comunidad. Un

¹⁵ “Particularmente a un nivel global, alguna forma de cercamiento puede ser la mejor manera de preservar un común”

¹⁶ Según Hargreaves y Fullan (2014) hay una grandísima tasa de abandono de docentes que entran al sistema mediante empresas educativas. Lo que dificulta la creación de capital profesional. En el caso español está *Programaex*, véase programaex.org/participa

diálogo también intergeneracional, no se trataría así de atraer a fuerza de trabajo joven, sino de ponerles en relación con los más experimentados.

En esencia, utilizar el capital humano para enriquecer la profesión docente y ponerla al servicio de la comunidad, no al beneficio empresarial. Por tanto, no se trataría tanto de capital humano, sino de capital social. Como afirman los autores: “el capital humano debe ser complementado, e incluso organizado, en términos de lo que se denomina capital social”. Como apunta Marx en el Manifiesto Comunista, “El capital no es, pues, un patrimonio individual sino una potencia social” (Marx y Engels [1848] en PCE, 2018).

De esta manera, se muestra el doble carácter antes mencionado sobre el estado: el Estado u otras organizaciones tienen que invertir e innovar en capital profesional. Pero “en primer lugar y lo más importante, de forma individual y colectiva, el capital profesional es algo que los propios maestros deben adquirir, extender y reinvertir” (Hargreaves y Fullan, 2014). No habría que “tratar a los maestros como meros agentes portadores de políticas gubernamentales” (Hargreaves y Fullan, 2014), se podría repensar la educación como un proceso creativo.

Estos autores añaden un concepto interesante para nuestra reflexión, el de “capital decisorio”, que proviene de “ley decisoria”, es decir, la jurisprudencia en la tradición anglosajona. Remarca el carácter creativo, pues el docente debe *juzgar* en cualquier situación que le venga dada, no es posible esconderse en manuales de metodología o en muletillas tecnológicas, tiene que decidir y actuar y sus resultados serán más positivos en tanto sea consciente de la jurisprudencia pedagógica, es decir, de la formación de relaciones con sus iguales, de una verdadera puesta en común de los docentes. “La práctica hace al maestro, pero no por sí misma”, hace falta que sea una “práctica compartida” (Hargreaves y Fullan, 2014). Andrés Rubia hace la misma defensa, en este caso citando a Antonio Bolívar: “[generar] situaciones que permitan trabajar juntas a las instituciones con la finalidad de que compartan experiencias y buenas prácticas” (Andrés, 2013). Para ello, es preciso terminar con el sistema excesivamente pautado en el que deben de desarrollar su labor los docentes y permitir que su acción sea más libre. Como dicen Hargreaves y Fullan, “lo que impide la atención y la reflexión [...] no es una falta de voluntad por parte de los docentes, sino un entorno escolar que está saturado de pruebas y objetivos, inundado con datos y hojas de cálculo y sobrecargado por el apresuramiento frenético de intervenciones interminables”.

Sin embargo, las actuales directrices educativas dificultan estas tareas. Las medidas biopolíticas anteriormente desarrolladas permiten, por un lado, la competición entre centros poniendo trabas a la cooperación, por otro lado, la saturación de los docentes con marcadores, objetivos, pruebas, etc. sobrecargando su labor docente. Así, la reflexión docente, tanto individual como colectiva, queda mermada. La calidad “se ha ido reduciendo al resultado de las pruebas y esto ha modificado la manera de entender y concebir la educación” (Andrés, 2013). La calidad educativa y la innovación docente han pervertido su significado, perdiendo todo atisbo de cooperación, reflexión, práctica compartida y capital profesional, por un gerencialismo donde los *expertos* y *gurús* son los que prescriben y el profesorado el que consume (metodologías, tecnologías, etc.). Esta externalización (y su consiguiente precarización) de la labor docente pone en duda la cooperación misma: “La colaboración profesional auténtica es dudosa cuando está basada en programas externos impuestos por la administración, en momentos elegidos por ellos y en relación a los propósitos sobre los que los docentes no tienen ningún control” (Saura, 2013). De esta manera, la *calidad*, definida como el conjunto de estos dispositivos de medición y control, cambia la institución de enseñanza y la misma forma de ver la educación. En este sentido se puede entender mejor a Javier Paricio Royo, antiguo Adjunto al Rector para Innovación docente en la Universidad de Zaragoza y responsable de la puesta en marcha del sistema de calidad de las titulaciones en esta universidad cuando dice: “[a] proper alignment of internal quality improvement processes [with] external accountability and evaluation processes”¹⁷ (Paricio, 2011). Es decir, debido a la resistencia pasiva por parte del profesorado, se aboga por la renovación de procesos de calidad internos para “alinearlos” con los externos. Esto no solo supone una “colegiabilidad forzosa” en palabras de Fullan (2014), sino que trata de expropiar la labor docente para asimilarlos a los mandatos de la OCDE.

Nuestra propuesta sería la opuesta. Además del entorno profesional, de las comunidades de aprendizaje, de las AMPAS, las escuelas y los institutos no están suspendidos en el vacío, ocupan un *común geográfico*, un ente privilegiado dentro de la sociedad y del barrio, un potente agente transformador. Esto requiere, claro, la intervención de todos los actores involucrados en él: alumnado, profesorado, madres y

¹⁷ Un adecuado alineamiento entre procesos de mejora de la calidad interna con una rendición de cuentas y procesos de evaluación externos.

padres, otras escuelas, otras instituciones, etc. Lo que ha venido a llamarse la “comunidad de aprendizaje”.

En las comunidades de aprendizaje la interacción es un presupuesto ineludible. Tomando la educación como común, la comunidad se implica en el centro educativo de manera activa y con una participación permanente. Todo el centro, inclusive las aulas, quedan abiertos al común geográfico, social y cultural que quiera implicarse. De este modo, también se generan experiencias educativas al margen de la educación formal y permite la interconexión de ellas. Esto tampoco es una idea nueva, el conocido pedagogo norteamericano John Dewey ya lo comentaba en su *Educación y democracia*: “Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente” (Dewey, [1916] 1997). O, en una línea más contemporánea, Paulo Freire (2002): “Nadie educa a nadie. Los hombres aprenden en comunión mediatizados por el mundo”.

Dewey, por otro lado, es el pedagogo del aprendizaje-servicio. El aprendizaje-servicio es un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se analiza una necesidad en la comunidad donde se inserta el centro educativo, y educar en la práctica. Con elementos extracurriculares en su contexto. Se diferencia de la *desacademización* neoliberal en que esta se basa en *competencias* que satisfagan el mercado laboral, encapsuladas e individualizadas, y conlleva un principio de segregación: especializar centros para nuevos gestores y ejecutivos y centros para futuros trabajadores. Con el aprendizaje-servicio cada actuación educativa se vincula, en cambio, con la comunidad y con una educación global, así, no se favorece la competitividad y apuesta por lo común. Se suprimen paradojas como sería educar para *ser el mejor* en cooperación.

Al enfrentarse a la expansión de la razón neoliberal hacia todos los rincones de la vida, no se trata, consecuentemente, de oponer otra razón (cual sea) igualmente totalizadora, sino respetar y hacer resonar cualquier posibilidad educativa. Se puede entrever en Dewey (1997): “Dentro de la ciudad moderna, a pesar de su unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y control más diferentes de las que existían en todo un continente en una época anterior.” La educación tiene, por tanto, “una misión estabilizadora e integradora”. La escuela estabilizadora e integradora, que emane convivencia, respeto y construcción de común como elementos resistentes y de resistencia en ese común geográfico que es la escuela, el barrio, el pueblo o la ciudad.

Conclusiones

Tras este recorrido en el que hemos ido estudiando, cual preocupados sanitarios, síntomas, trastornos, posibles contagios, efectos placebo y demás patologías, parece quedar claro que lo que está en juego es la visión social que tenemos tanto de la educación en general como de la labor docente. Como hemos tratado de explicar, la educación se torna negocio y su valor se define por la escala de los mercados. El profesorado ha tenido el doble impacto de la *descualificación* (imposición de estándares, pérdida de herramientas educativas) y de la *profesionalización* (mayor especialización en su formación, con las pérdidas que ello conlleva de visión de conjunto). Todo ello no se ha mantenido fuera de la crítica, pero sobre todo de la resistencia por parte de los actores implicados en la escuela, que desde el inicio han intuido la necesidad de no coger este tren de alta velocidad a ciegas, solo por ir más allá. La necesidad de pararse, de plantearse que el progreso esconde grandes mentiras. Desde esta posición escéptica frente al progreso, Fernández Liria (2017) critica tanto el neoliberalismo como el “delirio de la izquierda”, pero vemos que su propuesta positiva (¡y su práctica!) queda en retornar simplemente a la EGB, donde el profesor emanaba conocimiento y el alumnado aprendía por memorización y donde, conviene recordarlo, las tasas de segregación y de fracaso eran más altas.

Por ello, hay que tener claro el momento presente y seguir pensando alternativas de futuro que no nos deshumanicen, sin que ello suponga tampoco un radical anclaje en formas del pasado que también, sin lugar a duda, es preciso cuestionar. Teniendo esto en cuenta, apostamos también por parar, por “echar el freno de mano”, en palabras de Walter Benjamin, para poder analizar nuestro entorno educativo y hacerle en profundidad una biopsia, ahora que todavía está vivo. Por consiguiente, consideramos necesario recuperar todo el bagaje de la metodología crítica. Según Apple (citado en Andrés, 2013), el modelo neoliberal, de hecho, está teniendo el efecto “perverso” de eliminar cualquier rastro de metodología crítica, así como de sus recursos.

Proponemos, por tanto, construir desde abajo educación, construirla en común. Y ahí tenemos que estar todas y todos. Por citar otra vez a Riechmann (2014): “Hay que resistir, hay que decir que no, hay que plantar los pies en la tierra común, trenzar con las otras voces la palabra común”. Es, por tanto, una política del *no* que viene acompañada por un *entre* y un *ahí*. Pues se convida a la construcción de un nosotros como sujeto y un

acercamiento hacia una utopía material: “Más allá quizá quiera decir más acá” (Marina Garcés, 2013).

En la construcción de este nosotros, en el *commoning*, no se puede caer en conformar un colectivo homogéneo, o en ceder voluntades y libertades en pos de una mayor gloria. Es entonces cuando liberarse “consistiría en poder crear y transformar colectivamente nuestras condiciones de existencia” (Garcés, 2013).

En esta línea podemos ver cómo Dewey, como indica en el título de su libro, pretende unir educación y democracia. En el presente escrito hemos pretendido hacer la misma síntesis: es preciso democratizar todas las formas educativas para oponerse, en comunión, al neoliberalismo. Democracia entendida no como concepto etéreo sino como efectos materiales: como descentralización de los centros educativos, no a la manera liberal, sino como apropiación de los mismos por las personas, las cuales puedan convertirse realmente en constructoras de los centros educativos y no en meras consumidoras de productos, que sean, por tanto, partícipes en la educación. Es preciso también desvelar la interdependencia que nos ata, para así poder liberarnos del individualismo económico-educativo y de palabras como *accountability*, ránquines y pruebas estandarizadas. La individualización extrema (¡en educación!) torna la estadística en barbarie, al no disponer de ningún paso intermedio (la comunidad) que medie entre ambos.

Esta empresa, hay que admitirlo, no es sencilla. La “tragedia de los comunes” se hace patente: es más complicado insuflar cooperación en un ambiente de desconfianza que inocular individualidad (Rendueles, 2018). Sin embargo, vemos cómo, a día de hoy, se generan elementos de resistencia en todos los aspectos de la vida frente al neoliberalismo. Toca aprovechar estos elementos para transformar el mundo, que “es lo que el poder hoy neutraliza constantemente, cuando nos hace vivir como si no estuviéramos en el mundo” (Garcés, 2013), situarse en el mundo. Y que resuenen las palabras de Rimbaud: “Debilidad o fuerza; estás ahí: eso es la fuerza”.

Bibliografía:

- ADELL, J.: (2009) “Zapatero se equivoca”, <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2009/05/01/zapatero-se-equivoca/Adell>.
- ANDRÉS, F. (2013) “El futuro de la educación en un contexto neoliberal” *Revista “Avances en supervisión educativa”*, nº 19 - noviembre 2013. www.adide.org/revista
- BERNAL AGUDO, J.L. y VÁZQUEZ TOLEDO, S. La nueva gestión pública: el desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Tempora*, 16; enero 2013, pp. 35-58;
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2013). “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”. BOE, núm. 295. Disponible [20/11/2018] en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- BONAL, X. y TARABINI, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- CONTRERAS PELÁEZ, F. (2003), *El concepto de progreso: de san agustín a Herder*. Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 37 239-269. Universidad de Sevilla
- DEL REY, A. y SÁNCHEZ-PARGA, J. Crítica de la educación por competencias. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, No. 15, 2011. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
- DEWEY, J. [1916] (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- FERNÁNDEZ LIRIA, C., GARCÍA FERNÁNDEZ, O. y GALINDO FERRÁNDEZ, E. (2017) *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal
- FOUCAULT, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: Madrid
- FUTURO EDUCATIVO (2008), *Pearson: dónde va la mayor empresa educativa del mundo*. Disponible [20/11/2018] en: <http://www.graduatexxi.org/pearson-donde-va-la-mayor-empresa-de-educacion-del-mundo/>
- GARCÉS, M. (2013) *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra
- GARCÍA CALVO, A. (1999) *Heraclito. Razón común*. Zamora: Lucina

- GIDWANI, V. y BAVISKAR, A. (2010) *Urban Commons*. P2PFoundation. Disponible [20/11/2018] en https://wiki.p2pfoundation.net/Urban_Commons
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2011) *Commonwealth*. Akal
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (2014) *Capital profesional*. Madrid: Morata
- HARVEY, David. (2013) "The future of the commons". Disponible [20/11/2018] en http://davidharvey.org/media/Harvey_on_the_Commons.pdf
- ILLICH, I. (2011) *La sociedad desescolarizada*. Sevilla: Brulot
- LAVAL, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- LAVAL, Ch. y WEBER, L. (coord.) (2002). *El nuevo orden educativo mundial*. Syllepse/Nouveaux Regards.
- LAVAL, Ch. y DARDOT, P. (2015) *Común*. Barcelona: Gedisa
- LUENGO NAVAS, J. y SAURA G. (2012) Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía 2012. Revista de curriculum y formación del profesorado. VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012). Disponible (18/11/2018) en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163ART6.pdf>
- LUENGO NAVAS, J. y SAURA G. (2013). La performatividad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- MARX, K. & ENGELS, F.: *Manifiesto Comunista*, [1848] PCE 2018 disponible en: <http://www.pce.es/descarga/manifiestocomunista.pdf> [21/08/2018]
- MCCAFFERTY, P. (2010) *Forging a 'neoliberal pedagogy': The 'enterprising education' agenda in schools*. Critical Social Policy: Vol. 30(4): 541–563
- MURILLO GARCÍA, J. L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *REIFOP*, 13 (2), 65-78. <http://www.aufop.com/>
- NISBET, Robert, 1986 *Historia de la idea de progreso*. Revista Libertas: 5 Instituto Universitario ESEADE Literature of Liberty, vol. II, Nº 1
- OCDE (1996): *Making Lifelong Learning a Reality for All* (Paris, OECD)
- PAREDES, J. (2012) "Políticas educativas neoliberales para la integración de las TIC en educación. El caso de Madrid (España)" en *Campus Virtuales*, nº 01, v. I, 2012, Revista Científica de Tecnología Educativa.
- PARICIO, Javier (2011). *Quality, quality assurance, standardisation and enhancement. the view from the spanish higher education experience*. European journal of qualifications.
- RENDUELES, C. y SUBIRATS, J. (2016). *Los (bienes) comunes: ¿Oportunidad o espejismo?* Barcelona: Icaria

- MATE, Reyes (2006) *Medianoche en la historia: Comentarios a las tesis de Walter Benjamin*, Trotta
- RIECHMANN, J. (2014) *Ahí es nada*, Salamanca: El gallo de oro
- RIZVI, F. (2010) La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), 185-210 193
- RODRÍGUEZ, V. (2011) *Solo el 13% de los “wikipedistas” son mujeres*. RTVE Disponible [20/11/2018] en <http://www.rtve.es/noticias/20110117/solo-13-editores-wikipedia-son-mujeres/395679.shtml>
- SAURA, G. y LUENGO NAVAS, J. (2015) Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional 2015. Ediciones Universidad de Salamanca *Teor. educ.* 27, 2-2015, pp. 115-135
- SAURA, G. y LUENGO NAVAS, J. (2015) Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE) *Sociedad Española de Pedagogía Bordón* 67 (1), 2015, 135-148
- SAURA, G. y MUÑOZ, J. (2016) Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, nº 1(2), julio-diciembre 2016, 43-72
- TARABINI, A y MONTES, A. (2015) La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales *Revista “Avances en supervisión educativa”*, nº 23 - junio 2015. www.adide.org/revista
- TARABINI, A., CURRAN, M., MONTES, A. y PARCERISA, LI (2015). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 45, 2015, 121-141
- WEIL, S. (1996) *Echar raíces*. Valladolid: Trotta